

Pál Ágnes¹ – Kóris Rita²¹ Budapesti Gazdasági Egyetem² Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszer- távoktatással kapcsolatban

A COVID-19 világjárvány következtében bevezetett távolléti oktatás vagy kényszertávoktatás legnagyobb kihívásai közé tartozott, hogy az egyetemek a campusok bezárásával egyidejűleg új, az oktatást és számonkérést érintő szabályozások bevezetésére kényszerültek, a tanároknak pedig teljesen új pedagógiai módszereket, technikai megoldásokat és eszközöket kellett alkalmazniuk. A diákok távolról, az otthonaikból tanultak tovább, és megváltoztak a tanárokkal és diáktársakkal folytatott interakciós lehetőségek. Az intézmények és tanárok többsége nem volt felkészülve erre a vészhelyzetre, mégis az egyetemek vezetésének és az oktatóknak gyorsan kellett reagálniuk annak érdekében, hogy az oktatás kontinuitása és színvonala fennmaradjon.

A kényszertávoktatás egyik legfontosabb hozadéka lehet, hogy reflektorfénybe került a kérdés, használhatóak-e online kontextusban a bevett szummatív értékelési formák, illetve ezek hogyan értelmezhetők újra a távolléti oktatás keretei között. A kényszerű változtatással előtérbe kerültek olyan lehetőségek, amelyekkel hatékonyabbá, életszerűbbé és hitelesebbé tehető a korábbi értékelési gyakorlat.

Az idestova egy éve életbe lépett digitális felsőoktatással járó kihívásokat és problémákat számos tanulmány taglalta (Fajt és mtsai, megjelenés alatt; Guangul és mtsai, 2020; Ma és mtsai, 2021; Námesztovszki és mtsai, 2020; Sharadgah és Sa'di, 2020; Totyik, 2020; Zakota, 2020). Ugyanakkor több olyan hazai és nemzetközi vélemény is megfogalmazódott, hogy a kényszertávoktatás hatalmas lehetőséget rejt a régóta várt módszertani megújulásra, technológiai modernizációra (Balla, 2020; Csapó, 2020; Kamsker és mtsai, 2020; Nádori és Prievara, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020; Jankowski, 2020). Annak ellenére, hogy a világjárvány 2019-es kitörése óta robbanásszerűen megnőtt a kényszertávoktatás globális, nemzetközi és hazai felsőoktatásra

gyakorolt hatásaival foglalkozó publikációk száma, a járványhelyzet alatt az online térben megvalósítható és hatékony értékelési módszerekről eddig viszonylag kevés hazai és nemzetközi kutatás készült (Arity és Vesty, 2020; Guangul és mtsai, 2020; Jankowski, 2020; Pál és Kóris, megjelenés alatt; Sharadgah és Sa'di, 2020). Jelen tanulmány ezt az űrt kívánja betölteni és rávilágítani a hatékony értékelés, valamint az alternatív értékelési módszerek alkalmazásának fontosságára a járványhelyzet alatt és azon túl. Fontosnak tartjuk a nemzetközi és hazai tapasztalatok összegzését és ajánlások megfogalmazását, melyek stimulálhatják és továbbfejleszthetik a hazai értékelési gyakorlatot.

Kihívások a hallgatói munka értékelésében a kényszertávoktatás alatt

A távolléti oktatásra való átállás különböző forgatókönyvek mentén valósulhatott meg az egyes európai országokban, illetve intézményi szinten is eltérő módszerekkel, eljárásrenddel folytatódhatott az oktatás. Ugyan teljes európai és hazai körképet lehetetlen felvázolni, nagy vonalakban azért megfigyelhetőek azok az irányvonalak, amelyek mentén újjászerveződött az online oktatás és azon belül a hallgatói munka értékelése. Számos felsőoktatási intézmény a rendelkezésre álló oktatásmenedzsment-rendszer segítségével digitális térbe helyezte át a félév végi vizsgákat, más egyetemeken ideiglenes vizsgaszabályzatban rögzítették a számonkérés lehetséges formáit, módosították a formatív és szummatív értékelés arányát úgy, hogy a formatív értékelési formák nagyobb százalékban számítottak bele a kurzusok végső osztályzatába (DAAD, 2020; Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; QAA, 2020; QQI, 2020). Voltak olyan intézmények, amelyek egy későbbi időpontra halasztották el a vizsgákat, módosították az eredeti határidőket, illetve engedményeket tettek a hallgatóknak a vizsgák többszöri ismétlésére (DAAD, 2020; Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; QAA, 2020; QQI, 2020). A szemináriumi és gyakorlati órák esetében szintén bevett gyakorlat volt a tesztekét egyéb beadandó feladatokkal helyettesíteni (de Boer, 2021; Jankowski, 2020). A meghozott intézkedések célja az volt, hogy az intézmények biztosítsák a megbízható, hiteles és hatékony értékelést úgy, hogy közben a hallgatókat a megkezdett tanulmányaikban ne érje hátrány a kényszertávoktatás miatt.

Akármilyen átmeneti változásokat hozott is a koronavírus-járvány az értékelésben, ezek a változások kétségkívül számos nehézség és kihívás elé állították az intézményeket, oktatókat és hallgatókat egyaránt (Cooper és Tschobotko, 2020; Guangul és mtsai, 2020; Ma és mtsai, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020). A kényszertávoktatás alatt tapasztalt nehézségek és kihívások egybecsengenek a szakirodalomban már a járvány kitörése előtt vizsgált online értékelési módszerek során tapasztalt problémákkal (Alruwais és mtsai, 2018; Kearns, 2012; Romeu Fontanillas és mtsai, 2016). A vonatkozó szakirodalom a kényszertávoktatás alatti online értékelés leggyakoribb kihívásai között említi: 1) a technikai infrastruktúra hiányát, nem megfelelő működését (Guangul és mtsai, 2020; Ramlo, 2021; Marinoni és mtsai, 2020; Zakota, 2020); 2) az oktatók pedagógiai és módszertani ismereteiben tapasztalt hiányosságokat (Marinoni és mtsai, 2020; Ramlo, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020); 3) az oktatók hiányos digitális kompetenciáit (Ramlo, 2021; Zakota, 2020); 4) a plagizálást és a tisztességtelen hallgatói vizsgázási morált (Arity és Vesty, 2020; de Boer, 2021; Guangul és mtsai, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020; Sharadgah és Sa'di, 2020); 5) a hallgatók motivációjának és elkötelezettségének hiányát (Guangul és mtsai, 2020); valamint 6) az oktatók nagyobb időbeli ráfordítását (Jankowski, 2020; Ramlo, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020). A felvázolt problémák joggal kérdőjelezik meg a hagyományos értékelési formák online formában történő alkalmazhatóságát, és rávilágítanak az online térben használható alternatív értékelési módszerek – és az ehhez kapcsolódó szemléletváltás (Kamsker és mtsai, 2020) – szükségességére.

Értékelési módszerek a COVID-19 világjárvány okozta kényszertávoktatás alatt

Számos lehetőség és módszer alkalmazható a hallgatók munkájának távoli értékelésére. Annak ellenére, hogy a legtöbb online értékelési módszer tulajdonképpen a tradicionális szummatív értékelési formák online térbe való adaptálását jelenti (Guárdia és mtsai, 2017), egyes intézmények esetében megfigyelhető a szummatív és formatív értékelési módszerek vegyes alkalmazása a kényszertávoktatás alatt (Guangul és mtsai, 2020). Formatív értékelés valósulhat meg például az e-portfólió, az online tanulási napló, valamint a beadandó házi feladatok folyamatos értékelésével. Szummatív értékelésre adnak lehetőséget az online írásbeli vagy szóbeli vizsgafeladatok, amelyek lehetnek távolról felügyelt (*proctored*) vagy felügyelet nélküli online vizsgák (*non-proctored exams*). A felügyelt online vizsgák esetében több kamerát és speciális szoftvert használnak annak ellenőrzésére, hogy a vizsgázó minden segédeszköz használata nélkül oldja meg a feladatokat. Ezzel kapcsolatban számos aggály merült fel, mivel azok adott esetben a hallgatók személyes jogait sérthetik, ezért több intézmény is felhagyott ezeknek a felügyelt vizsgáknak az alkalmazásával (de Boer, 2021). Vannak intézmények, ahol a felügyelet nélküli vizsgákon is használnak online tesztet, amikor feladatait a vizsgázóknak egy adott szűk időkereten belül kell megoldania, feltételezve, hogy az idő rövidege miatt nem, vagy csak kevésbé használnak segédeszközöket. Azonban a felügyelet nélküli vizsgákat a szakirodalom tipikusan az ún. nyílt értékelések (*open-ended assessments*) kategóriába sorolja (Guangul és mtsai, 2020. 521.), amikor nincs korlátozva, hogy mit használ a vizsgázó, hiszen ez a távolból amúgy sem kontrollálható. Ezek közé tartozik például az online nyitott könyv vizsga, online szóbeli felelet, online prezentáció, esszé.

A segítő, tanulást támogató értékelés és visszajelzés kiemelkedő fontosságú a távolléti oktatás esetében is, amely mellett már korábban is számos alkalommal érvelt a szakma (Birenbaum, 2015; Brown, 2005; Cano és Ion, 2017; Csapó és mtsai, 2016; Einhorn, 2019; Stiggins, 1994). A kényszertávoktatás az értékelés területén is rugalmasságra készítette az intézményeket, aminek következtében nagyobb hangsúlyt kapott az ún. multimodális tanulás (Ross és mtsai, 2020) és a hallgatói eredmények alternatív értékelése, a reflexió (Jankowski, 2020). Ezzel szemben „határozott elmozdulás figyelhető meg a memorizáláson alapuló vizsgáztatástól a magasabb gondolkodást igénylő feladatok értékelése felé” (Jankowski, 2020. 17.). Egy friss tanulmány európai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók véleményét mérte fel a kényszertávoktatási környezetben hatékonyan használható értékelési feladatokról (Pál és Kóris, megjelenés alatt). A válaszadók a szummatív értékelést célzó online teszteknél célravezetőbbnek tartják azokat a feladatokat a hallgatók értékelésére, amelyek komplexebb, magasabb szintű, kreatívabb gondolkodást igényelnek a hallgatóktól. Ilyen magasabb gondolkodási szintű feladatok például Bloom átdolgozott taxonómiája alapján (Anderson és Krathwohl, 2001) az alkotó, értelmező és elemző feladatok: a prezentáció, projektfeladat, portfólió, kollaboráció, multimédiás tartalmak létrehozása (Pál és Kóris, megjelenés alatt). A digitális térben létrehozott tesztek inkább az alacsonyabb gondolkodási szintű képességek alkalmazására építenek. A magasabb szintű készségek és képességek fejlesztése és azok online értékelése nehezebb feladat, melyre még számos megoldás, jó gyakorlat kidolgozására lenne szükség (Sharadgh és Sa'di, 2020).

Innováció az értékelésben: kulcs a jövő felsőoktatásához

Knight és Drysdale (2020) felvetése, miszerint a jövő felsőoktatásának kulcsa az értékelési gyakorlat innovációja, illetve annak digitális térbe való áthelyezése még a koronavírus-járvány kitörése előtt született, és azóta még nagyobb aktualitással bír. Kétségtelenül a kényszertávoktatás által hirtelen kialakított pedagógiai és didaktikai megoldások hosszabb távon biztosan elmozdulást eredményeznek egy hibrid oktatás felé, ahol a szinkron és aszinkron tanítás és tanulás párhuzamosan, egymást kiegészítve valósulhat meg (Marinoni és mtsai, 2020; Ősz, 2020; Sipos és mtsai, 2020). A hibrid oktatási modell (ún. *blended teaching*) hibrid értékelést (ún. *blended assessment*) kíván (Willison, 2020). A hallgatók munkájának értékelése esetében szintén előremutató, ha a különböző értékelési formák elemeit (szummatív és formatív, szinkron és aszinkron, felügyelt és nyitott) vegyesen alkalmazzuk. Az amerikai National Institute for Learning Outcomes Assessment felmérése szerint az alábbi öt területen lezajló változásoknak a világjárvány után is folytatódnia kell: 1) megnövekedett rugalmasság az értékelési módszerek megválasztásában, 2) hallgatói vélemények és igények figyelembevétele, 3) alternatív értékelési módszerek még szélesebb körű használata, 4) esélyegyenlőség biztosítása az értékelés során, 5) forgatókönyvek kidolgozása egy hasonló vészhelyzet esetére (Jankowski, 2020. 15.). Szintén ugyanennek a felmérésnek az eredményei rávilágítottak az oktatók értékeléssel kapcsolatos módszertani továbbképzésének fontosságára, különös tekintettel az alternatív értékelési módszerek alkalmazására és az értékelési jó gyakorlatok megismerésére. Erre azért is különösen nagy szükség van – és lesz is a jövőben –, mivel új korszak kezdődött a felsőoktatásban, ami az értékelési gyakorlat teljes megújulását vetíti előre (Hong és Moloney, 2020).

A kutatás célja, a kutatási kérdések

A kényszertávoktatás bevezetése indított arra, hogy feltárjuk az európai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók véleményét a hallgatói munka hatékony értékelésével kapcsolatban. A kutatás első részeredményeire építve (Pál és Kóris, megjelenés alatt) elemezzük a kvalitatív interjúkutatás további eredményeit, amelyeket jelen tanulmányunkban összegzünk. A kapott válaszok alapján tanulmányunkban bemutatjuk a megkérdezettek kényszertávoktatás alatt szerzett hallgatói értékeléssel kapcsolatos tapasztalatainak tanulságait, valamint azt, hogy milyen kihívásokkal találkoztak, és ezekre milyen hatékony megoldásokat alkalmaztak. Ennek tükrében igyekszünk azonosítani olyan jó gyakorlatokat, amelyek alapján a hazai szaknyelvoktatási gyakorlatban is releváns ajánlások fogalmazhatók meg. A tanulmány a következő kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. A szaknyelvoktatók milyen értékelési gyakorlatot alkalmaztak a koronavírus járvány okozta kényszertávoktatás előtt különböző európai egyetemek szaknyelvi kurzusain?
2. Milyen kihívásokkal szembesültek a hallgatói munka értékelésekor a kényszertávoktatásra való átállás során és milyen jó gyakorlatokat alkalmaztak a hallgatói munka értékelésére a kényszertávoktatás alatt?
3. Milyen következtetéseket lehet levonni az európai felsőoktatási intézmények jó gyakorlataiból a felsőoktatás jövőbeni értékelési gyakorlatára vonatkozóan?

A kutatás módszere, a kutatás résztvevői

A kvalitatív kutatás keretében félig strukturált mélyinterjúkat készítettünk a kutatásban részt vevő oktatókkal annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk az interjúalanyok megélt tapasztalataiba, a hallgatói értékeléssel kapcsolatos nézeteikbe és attitűdjükbe (Galletta, 2013). Az adatgyűjtésre és adatelemzésre 2020 őszén került sor. Az első kapcsolatfelvételt követően a résztvevők tájékoztatást kaptak a kutatás céljairól, a kutatásban való részvételről, valamint az interjú lebonyolításáról. A megbeszélte interjú időpontja előtt írásbeli hozzájárulásukat adták a kutatásban való önkéntes részvételükről, valamint az interjú hanganyagának rögzítéséről. Az interjúhoz előre összeállított kérdéssort használtunk (1. számú melléklet), amely segítségével biztosítható volt a beszélgetés megfelelő módon történő irányítása és az interjú fókuszának megtartása (Cohen és mt. 2018; Galletta, 2013). Az interjú hangfelvételeinek leiratozását egy online alkalmazás segítségével készítettük el, melynek elemzését alapos ellenőrzés után végeztük el. Az adatok kvalitatív elemzéséhez az állandó összehasonlítás módszerét alkalmaztuk (Creswell, 2013). Az angol nyelvű interjúkból idézett részleteket saját fordításunkban közöljük.

Az interjúalanyokat olyan szaknyelvoktatók közül választottuk, akik aktív résztvevői különböző jelenleg futó és a közelmúltban zárult nemzetközi együttműködési projekteknek, abból a feltételezésből kiindulva, hogy ezek a projektek jó gyakorlatok nemzetközi együttműködéssel történő kidolgozására és disszeminációjára vállalkoztak, így ezeknek a projekteknek a tapasztalataira a résztvevők építhettek a kényszer-távoktatás bevezetésekor, akkor is, ha a projekt nem kifejezetten az online oktatásra vagy értékelésre irányult. A hivatkozott projektek az alábbi fő témákra épültek a szaknyelvoktatáshoz kapcsolódóan: digitális történetmesélés, online nemzetközi hallgatói együttműködés, autonóm tanulás, interkulturális kommunikáció, *design thinking*, tartalomalapú nyelvoktatás, nyelvi portfólió. Fontos leszögezni, hogy az interjúalanyokat nem a projektekről, hanem saját oktatási és értékelési tapasztalataikról kérdeztük, mindazonáltal amennyiben az interjúalany ehhez utólagos beleegyezését adta, az adott projekteket, valamint a projekthonlap elérhetőségét a tanulmány 2. számú mellékletben feltüntettük. Az interjúalanyok 10 különböző európai ország (Belgium, Csehország, Finnország, Franciaország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Olaszország, Portugália, Szlovákia) 12 különböző felsőoktatási intézményének oktatói. Az oktatott szaknyelvek közül a legtöbben (7 fő) üzleti szaknyelvet tanítanak, de 1-1 fő oktat orvosi, műszaki, természettudományi, turizmus- és gyógypedagógiai szaknyelvet is. Valamennyien számottevő, több mint tíz éves tapasztalattal rendelkeznek a szaknyelvoktatás különböző területein, sőt, a 12 főből nyolcan több mint húsz éves tanítási tapasztalatot tudnak a hátuk mögött. A kutatásban részt vevő oktatókat R1-R12 kódszámokkal láttuk el és a szövegben ezzel jelöltük.

A kutatás eredményei

A mélyinterjú első része a tanárok intézményi hátterére, az oktatott tárgyakra, valamint pedagógiai elképzeléseikre vonatkozott, továbbá alapvetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a hagyományos oktatási környezetben, még a kényszer-távoktatás bevezetése előtt hogyan értékelték a hallgatók teljesítményét, milyen mértékben volt beleszólásuk az értékelési kritériumok kialakításába az intézményi előírások tükrében, és milyen lehetőségeik voltak és vannak innovatív értékelési módszerek bevezetésére. Az interjú második részében kérdéseink mentén a résztvevők részletesen beszámoltak a kényszer-távoktatás első félévének oktatási tapasztalatairól, az alkalmazott értékelési gyakorlatokról, a kihívásokról, amelyekkel szembesültek, és arra is válaszoltak, hogy mit változtatnának a

jövőben a saját korábbi értékelési gyakorlatakon, figyelembe véve a kényszertávoktatás tapasztalatait.

Szaknyelvoktatók értékelési módszerei a kényszertávoktatás előtt

A kiválasztás fő szempontja alapján nem meglepő, hogy pedagógiai elképzelésükkel kapcsolatban szinte egybehangzóan a módszertani innovációt és a megújulási készséget, az új helyzetekhez való alkalmazkodást emelték ki a válaszadók mint a sikeres oktatás alapvető ismervét. R8 megfogalmazása a csoporthoz való alkalmazkodás fontosságát emeli ki: „Minden csoport megérdemli, hogy idomuljunk egymáshoz” (R8). Nézetei szerint a kölcsönös alkalmazkodás az adott csoport számára leghatékonyabb módszertani megoldások és értékelési formák kiválasztását és a hallgatókkal való egyeztetését is jelenti. A változási igény tekintetében a megkérdezettek közül ketten is reflektáltak egyéni tanári fejlődésükre. Ezzel kapcsolatban R7 így fogalmazott: „amit a múltban nagyon jó oktatási módszernek tartottam, azt már az utóbbi években nem tartottam hatékonynak, tudom, hogy a hallgatóimmal nem jött volna be, ezért változtattam” (R7).

Az interjúalanyok többsége (R1, R2, R6, R7, R9, R10, R11, R12) kiemelte, hogy a kényszertávoktatás bevezetése előtt is kulcsfontosságúnak tartotta a formatív értékelési módszereket, és ez volt az, amire leginkább támaszkodtak a kényszertávoktatás bevezetése után is. Négyen (R4, R6, R10, R12) jelezték, hogy korábban, a hagyományos oktatási környezetben is portfóliót, hárman (R1, R3, R6) tanulási naplót kértek a hallgatóktól, hét oktató esetében (R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9) pedig korábban is vettek részt a diákjaik online projektben, és ilyen esetekben ez képezte a hallgatói munka értékelésének az alapját. Az online projektek esetében okozott a legkevesebb problémát a digitális áttérés (R4, R5). Ezek az online projektek ugyanakkor a jelenléti oktatás kiegészítői voltak korábban, és csak három interjúalanyuk (R2, R4, R12) volt korábbi tapasztalata a teljesen online és hibrid (*blended*) kurzusokkal.

A projektalapú oktatásra jó példa az R6 által ismertetett, több éve bevezetett modell, ahol a marketing szaknyelvi készségeiket a hallgatók kreatív íráskurzus keretében fejlesztik. Ehhez a kurzushoz az egyetem megbízást kap különböző cégektől marketing-kommunikációs feladatok elvégzésére, amelyeket a kurzus keretében a hallgatói csoportokkal dolgoznak ki, és több oktató vesz részt *coach*ként ebben a folyamatban. A hallgatói munka értékelésének az alapja egyrészt a létrejövő marketingtermék (50%), valamint a csoportmunka (a fennmaradó 50%), mindkettővel kapcsolatban folyamatos visszajelzést

A projektalapú oktatásra jó példa az R6 által ismertetett, több éve bevezetett modell, ahol a marketing szaknyelvi készségeiket a hallgatók kreatív íráskurzus keretében fejlesztik.

Ehhez a kurzushoz az egyetem megbízást kap különböző cégektől marketing-kommunikációs feladatok elvégzésére, amelyeket a kurzus keretében a hallgatói csoportokkal dolgoznak ki, és több oktató vesz részt coachként ebben a folyamatban.

A hallgatói munka értékelésének az alapja egyrészt a létrejövő marketingtermék (50%), valamint a csoportmunka (a fennmaradó 50%), mindkettővel kapcsolatban folyamatos visszajelzést kapnak a munkafolyamat során a hallgatók. Az érdemjegyet a tanárok közösen alakítják ki a hallgatók által vezetett tanulási naplók, a tanári megfigyelés és a társ-értékelések, visszajelzések alapján.

kapnak a munkafolyamat során a hallgatók. Az érdemjegyet a tanárok közösen alakítják ki a hallgatók által vezetett tanulási naplók, a tanári megfigyelés és a társ-értékelések, visszajelzések alapján. Az interjúalany elmondása szerint az autentikus feladat (valós céges megbízás, valós határidőkkel) nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy az eredetileg offline modell esetében fennmaradjon az erős hallgatói motiváció a kényszertávoktatás bevezetése után is. A többi interjúalany esetében a szaknyelvi fejlesztés az oktatás szokványosabb keretei között történt: a szaknyelvi órán a különböző nyelvi készségek fejlesztésére vonatkozó feladatokat kaptak a hallgatók, mind a kényszertávoktatás bevezetése előtt, mind pedig azt követően.

Hallgatói értékeléssel kapcsolatos kihívások és megoldások a kényszertávoktatás alatt

A legtöbb résztvevő számára az áttérés a kényszertávoktatásra 2020 márciusában a félév közepén történt, bár volt olyan intézmény, ahol csak április közepén kezdődött a szemeszter, ami nagyobb teret adott a felkészülésre. A kényszertávoktatás olyan új helyzetet teremtett, amikor az írásbeli vizsgák megvalósíthatósága egy pillanat alatt kérdőjeleződött meg. Különösen az online teszteknel merült fel a tisztességtelen vizsgázói magatartás lehetősége, de gyakorlatilag semmilyen online írásbeli feladatnál nem lehetett kontrollálni, hogy az adott esszét az adott hallgató írja-e. Az ún. nyílt értékelési formák közül a szóbeli feladatoknál is problémát jelentett, ha az oktató a korábban közzétett, vagy hozzáférhető információt „kérte vissza” a hallgatóktól, hiszen technikailag a távolléti helyzetben a segédanyagok rendkívül egyszerűen használhatóak. Az interjúalanyok közül néhányan arról számoltak be, hogy a komplexebb feladatok esetében is merültek fel plagizálással kapcsolatos problémák. R9 egyéni, R12 pedig csoportos projektalapú feladatot adott a hallgatóknak, akik között azonban voltak olyanok, akik teljesen vagy részben lemásolták a hallgatótársaik kreatív ötleteit, és saját munkájukként tüntették fel. R9 hangsúlyozta, hogy a feladatok összeállításánál figyelembe kell venni ezt a tényezőt is, és érdemes egyénre vagy csoportra szabott feladatokat adni.

R4 véleménye szerint nem lehet megakadályozni, hogy a hallgatók ne használják a számonkérésnél azokat a forrásokat, amelyek fizikailag rendelkezésükre állnak, ezért az oktatók felelőssége, hogy alternatív módszereket találjanak az értékelésre. A tisztességtelen vizsgázói magatartás kiküszöbölésére az interjúalanyok több lehetséges megoldást vázoltak fel. Az értékelésre használt feladattípusok tekintetében R9 esetében közös tanzéki egyeztetést követően egységesen vezették be a korábban náluk még nem alkalmazott online portfóliót. A komplexebb szóbeli feladatok előtérbe kerülését több válaszadó említette mint lehetséges megoldást. R7, R8 és R12 a korábbi írásbeli vizsgát egyszerűen lecserélte egy komplexebb szóbeli vizsgára. Volt olyan interjúalany (R2), akinél azonban intézményi előírás volt az online írásbeli vizsga, és ettől még a vészhelyzetben sem térhettek el az oktatók. Ő arról számolt be, hogy a korábbi tesztkérdések helyett kreatív gondolkodásra épülő összetettebb kérdéseket állított össze.

Az interjúalanyok többsége rugalmasan alakíthatta az értékelési kritériumrendszerét a kényszertávoktatás alatt. Négyen (R4, R7, R11, R12) külön kiemelték, hogy az intézmény tökéletes szabadságot biztosított ahhoz, hogy a kurzusaik értékelési szempontjait átalakíthassák, így a félév közben is tudták módosítani a kurzus tartalmát és a hallgatók munkájának értékelési szempontjait. Ketten (R2, R3) viszont azt jelezték, hogy az intézményi előírások korlátozták változtatási lehetőségeiket. Míg az intézmények többségének tanulmányi és vizsgaszabályzata előírja a szemeszterek végén a szummatív értékelést biztosító standardizált írásbeli vizsgákat, ezek relevanciáját a tanulási folyamat szempontjából kérdőjelezték meg interjúalanyaink közül többen is, akik a szummatív értékelés súlyának csökkentése mellett érveltek. Olyan szélsőséges vélemény is megfogalmazódott, amely szerint nincs is szükség az egyszeri szummatív standardizált mérésre

a féléves munka értékeléséhez: „Sokéves tanári tapasztalattal a hátam mögött úgy gondolom, hogy az írásbeli vizsgára és a szummatív értékelésre a rendszernek van szüksége, nem nekem, ahhoz, hogy pontosan lássam, melyik diák mennyit tud, és mennyit fejlődik” (R7). A többség azonban árnyaltabban fogalmazott. A megkérdezettek közül azok, akiknél az intézmény nagyobb fokú szabadságot biztosított az értékelési kritériumok alakítására, inspirálónak érezték, hogy saját belátásuk szerint alkalmazhatnak formatív értékelési módszereket. Többen is kiemelték, hogy a hatékony és kreatív oktatói hozzáálláshoz szükség van arra is, hogy az adott intézmény vezetése adott esetben ismerje el a megnövekedett munkát.

Az értékelés feladatainak a távoktatásos helyzethez való adaptálásán túl a kutatásban részt vevők elmondták, hogy az általuk eleve is preferált formatív visszajelzés az, aminek a jelentősége a kényszertávoktatási helyzetben felértékelődött. „Mivel nem tudom ellenőrizni, hogy a Moodle platformon beadott feladat valóban az adott diák munkája-e, ezért az ilyen tesztek csak diagnosztikus és formatív visszajelzés céljából tartom használhatónak” (R12). A szummatív értékelés, mint amilyen a félév végi egyetlen jeggyel értékelt tudáspróba, zárthelyi vagy záróvizsga, az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint kisebb jelentőséget kell, hogy kapjon. R11 elmondása szerint, „a vizsga csak egy adott helyzetet tükröz, a hallgató adott pillanatban mért tudását, nem pedig a valós szaknyelvi tudást”. Ugyanezt a gondolatot emelte ki R1 is: „Fontos, hogy eltávolodjunk az ilyen típusú [szummatív] értékeléstől, hogy ne csak azt a visszajelzést adjuk a hallgatóknak, hogy egy adott időpontban megfelelt vagy nem felelt meg a vizsgán. Mindig is borzasztóan igazságtalannak tartottam, hogy a hallgató egy adott kérdésre adott válasza döntse el, hogy átmegy-e a vizsgán vagy nem. Fel lehet készülni egy ilyen típusú vizsgára, de attól ez még nem fog valós képet mutatni a hallgatók képességeiről.” Ahogy R12 elmagyarázta: „Korábban a jegy 75%-át a vizsgaeredmény határozta meg, azonban arra jutottam, hogy ennek a súlyát 40%-ra csökkentem, és az év közben beadott projektfeladatok kapnak nagyobb hangsúlyt a hallgatók végső értékelésében” (R12). R12 válaszához hasonlóan 7 további interjúalany (R1, R2, R3, R5, R7, R8, R12) is kifejtette, hogy csökkentette kurzusán a szummatív értékelés súlyát, és így nagyobb hangsúlyt tud helyezni a formatív értékelésre. Három válaszadó (R2, R5, R9) magát a tantárgyleírást is módosította, amelyben mind az értékelési kritériumokon, mind pedig a tantárgy teljesítési követelményein változtatott.

A válaszadók egyöntetűen állították, hogy a formatív értékelés előtérbe kerülése a munkaterhelésük jelentős növekedését eredményezte, és különösen megterhelő volt a megnövekedett képernyő előtt töltött idő. Ez a megnövekedett terhelés is nagy kihívást jelentett számukra az értékelés tekintetében, mindazonáltal többen módszertanilag kifejezetten fontos, előremutató és szükséges változásként élték meg. Az a törekvés, hogy a hallgatók saját tanulási céljuknak megfelelően kapjanak egyéni visszajelzést az oktatótól, a kényszertávoktatás során különleges megoldandó problémákat is felvetett. Az egyik interjúalany (R3) elmondta, hogy két látássérült hallgatójának például hangfájlbán WhatsApp alkalmazáson keresztül küldött kifejtendő kérdéseket, amire a válaszokat a hallgatók ugyanígy küldték vissza, és erre kapták a félévi értékelést. Mindezek az egyéni, személyre szabott értékelési megoldások szintén plusz terhet róttak az oktatókra.

A megnövekedett munkaterheléssel kapcsolatban kevesebb megoldási lehetőség hangzott el, mint a tisztességtelen vizsgázói magatartás kiküszöbölésével, azonban két interjúalany (R4 és R6) is említette a coaching szemlélet fontosságát mind az oktatásban, mind pedig az értékelésben. Ez a módszertani megújulás jegyében értelmezhető, hiszen a hallgatóknak ebben a szemléletben nagyobb szerep jut saját teljesítményének értékelésében, és ezáltal nagyobb felelősség saját tanulási céljai elérésében. Azok az eszközök különösen fontosak ebből a szempontból, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgató reflektáljon saját tanulási eredményeire, mint például a tanulási napló vagy a portfólió. Ezzel kapcsolatban felmerül az önértékelés és a társértékelés mint olyan lehetséges

eszköz, amellyel a formatív visszajelzés hatékonyan alkalmazható. A szakirodalom ajánlásaival egybecsengenek R8 észrevételei, aki a fokozatosság elvét hangsúlyozza, valamint jó gyakorlatnak tartja a hallgatótársak bevonását az értékelésbe: „Meg kell tanítani a hallgatóknak, hogyan értékeljék saját munkájukat, és hogyan adjanak egymásnak visszajelzést elfogulatlanul.”

Jövőbeli perspektívák az értékelésben

A kutatásban részt vevő szaknyelvoktatók kivétel nélkül azon az állásponton voltak, hogy a kényszertávoktatás jelentős hatással van a felsőoktatásban jelenleg és jövőben alkalmazott értékelési gyakorlatra. A szummatív és formatív értékelési formák aránya várhatóan megváltozik, és nagyobb hangsúllyal fognak megjelenni a formatív értékelési módszerek a szaknyelvoktatásban. A résztvevők az alternatív értékelési módszerek mellett érveltek, amelyek szerves részét képezik a hallgatók tanulási folyamatának, ösztönzik az autonóm tanulást és fejlesztik a hallgatók önértékelési képességét. Ahogy R4 kifejtette, a jövőben az értékelésnek nem a diákok tudására, hanem a készségeire kell fókuszálnia. „A kérdés most már nem az, hogy a diákok megtanulták-e a tananyagot, hanem az, hogy mit tudnak mindezzel kezdeni?” (R4) Következésképpen az oktatók pedagógiai módszereinek a hallgatók készségeinek és kreatív gondolkodásának fejlesztésére kell összpontosítania, az értékelésnek pedig a tanult alkalmazásának képességét kell mérnie. Ennek ellenére R4 kifejtette, hogy szerinte a legnagyobb kihívást az jelenti majd, hogy a kollégákat meggyőzzék: változtassanak a pedagógiai attitűdjükön, beleértve az értékelési gyakorlatukat. Ehhez az oktatók módszertani továbbképzésre is szükség van. R4 szerint a kényszertávoktatás minden oktató számára kinyitott egy ajtót, amely – reméli – nyitva is marad a jövőben, így az oktatók élni tudnak majd a lehetőséggel, és elindulnak a digitális önfejlesztés útján. Az interjúalanyok úgy vélték, hogy a kényszertávoktatás tapasztalatait és az újonnan megszerzett alternatív értékelési gyakorlatokat hosszú távon is integrálják, beépítik a kurzusaikba. Például R12 említette, hogy az e-portfóliót a kényszertávoktatás alatt kezdte el használni a hallgatói munka értékelésére, és továbbra is alkalmazni szeretné a poszt-COVID időszakban. A megkérdezett oktatók szintén azt prognosztizálták, hogy a hibrid oktatási modell várhatóan beépülhet a jövő felsőoktatásába, amely feltételezi a különböző értékelési formák széles tárházának alkalmazását.

Az eredmények értékelése

A megkérdezett oktatók sokéves felsőoktatási tapasztalattal rendelkeznek, kurzusaik során innovatív pedagógiai módszereket is használnak. Értékelési gyakorlatokra jellemző, hogy előnyben részesítik a formatív értékelési formákat, valamint olyan kreatív, magasabb szintű gondolkodást igénylő feladatokat, amelyek az elsajátított tudás gyakorlatban való alkalmazását kérik számon. A kényszertávoktatásra való átállás a megkérdezettek esetében azt jelentette, hogy a hallgatói munka értékelésére használt módszereket és eszközöket felül kellett vizsgálniuk az intézményi keretek között újonnan hozott intézkedéseknek megfelelően. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy míg a hagyományos jelenléti oktatás esetében az oktatók vegyesen alkalmazták a szummatív és formatív értékelési formákat, addig a kényszertávoktatás alatt ez az arány nagyban eltolódott a formatív értékelési módszerek felé. Sok esetben, ahol ezt az intézményi szabályozás lehetővé tette, a szummatív vizsgákat teljes egészében felváltották az alternatív értékelési módszerek és feladatok. Ugyanez a jelenség figyelhető meg korábbi átfogó nemzetközi tanulmányokban is (de Boer, 2021; DAAD, 2020; Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020), azonban jelen kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy az oktatóknak nem minden esetben

van lehetőségük a kurzusokon használható értékelési módszerek megváltoztatására. Az egyes országok oktatási és intézményi szabályozási környezete nem ad lehetőséget a változtatásra, és ezért több megkérdezett oktatónak ragaszkodnia kellett a korábbi értékelési keretrendszerhez. A távolléti oktatás hosszabb távú hozadéka lehet, hogy a hallgatói munka értékelésére vonatkozó nemzeti oktatáspolitikai irányelveket és intézményi szabályzatokat felülvizsgálják, és létrejöhet egy olyan felsőoktatási környezet, amely teret ad a formatív értékelési formáknak is.

A kutatás résztvevői számos kihívásról és nehézségről számoltak be, melyek visszaköszönek korábbi kényszertávoktatás alatt készült tanulmányokban is (de Boer, 2021; Guangul és mtsai, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020; Ramlo, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020; Zakota, 2020). Az online platformok és technikai infrastruktúra használatából eredő nehézségeket talán kevésbé hangsúlyozták az interjúalanyok, mivel a kutatásban részt vevő oktatók már a kényszertávoktatást megelőzően is alkalmazták a kurzusaikon online eszközöket, valamint néhányuk tanított kurzusokat részben vagy teljesen a digitális térben. A megkérdezett oktatók kivétel nélkül a „techie”, azaz digitális térben eligazodó tanár (Ramlo, 2021) kategóriába sorolhatóak, így számukra talán könnyebb volt az átállás, mint más, a digitális térben kevésbé otthonosan mozgó kollégák számára. Valószínűleg ez az oka, hogy inkább csak kisebb problémákat, illetve a képernyőfáradtságot említették, a módszertani hiányosságokról, digitális kompetencia hiányáról nem esett szó.

A hallgatói munka valós és hiteles értékelését, a hallgatók esetleges tisztességtelen vizsgázási magatartását viszont többször is említették. A résztvevők egyik legfontosabb érve a hagyományos szummatív értékelési módszerek online környezetben történő alkalmazása ellen, hogy megkérdőjelezzik, biztosítható-e az online tesztek és vizsgák etikus vizsgázási gyakorlata. Korábbi tanulmányok is vitatták a kényszertávoktatás alatt szervezett online számonkérés tisztaságának biztosíthatóságát, és olyan technikai megoldások bevezetését szorgalmazták, amelyekkel kiküszöbölhető a tisztességtelen magatartás (Arity és Vesty, 2020; de Boer, 2021; Guangul és mtsai, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020). Amíg nem áll rendelkezésre olyan technológia, ami biztosítja az online vizsgáztatáshoz szükséges biztonságos kereteket, addig az oktatók módszertani felkészültségén és rátermettségén múlik, milyen módon tudják megoldani a hallgatók hiteles értékelését. A résztvevők véleménye, miszerint a tanároknak kell megtalálni azokat az alternatív értékelési módszereket, amelyekkel kiküszöbölhető a csalási tényező (*cheat factor*), megjelenik Arity és Vesty (2020) tanulmányában is. A szerzőpáros szintén az oktatók felelőssége mellett érvel. Véleményük szerint nekik kell az értékelés hitelességét

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy míg a hagyományos jelenléti oktatás esetében az oktatók vegyesen alkalmazták a szummatív és formatív értékelési formákat, addig a kényszertávoktatás alatt ez az arány nagyban eltolódott a formatív értékelési módszerek felé. Sok esetben, ahol ezt az intézményi szabályozás lehetővé tette, a szummatív vizsgákat teljes egészében felváltották az alternatív értékelési módszerek és feladatok. (...) A távolléti oktatás hosszabb távú hozadéka lehet, hogy a hallgatói munka értékelésére vonatkozó nemzeti oktatáspolitikai irányelveket és intézményi szabályzatokat felülvizsgálják, és létrejöhet egy olyan felsőoktatási környezet, amely teret ad a formatív értékelési formáknak is.

biztosítani azáltal, hogy olyan autonóm tanulást ösztönző környezetet alakítanak ki, ahol a hallgatók késztetést éreznek arra, hogy ne csaljanak (Arity és Vesty, 2020). Ezt folyamatos személyre szabott értékeléssel, a különböző értékelési módszerek kombinálásával, valamint a hallgatók motivációjának és tanulás iránti elkötelezettségének biztosításával lehet elérni (Guangul és mtsai, 2020).

A résztvevők közül többen hangsúlyozták a távolléti oktatás alatt az egyéni bánásmód fontosságát, a hallgatók egyéni érdekeinek szem előtt tartását. Az oktatók az interjúk során szintén kifejtették, hogy az alternatív értékelési módszerek sokkal több időt és ráfordítást igényelnek, mint a hagyományos szummatív értékelési tevékenységek. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy az oktatóknak szorosan együtt kell működniük a hallgatókkal, és közösen megtalálniuk azokat a hatékony tanulási módszereket és értékelési megoldásokat, amelyek a tananyag sikeres alkalmazásához vezetnek.

A jelenlegi bizonytalan járványhelyzet miatt szinte lehetetlen megjósolni, hogy mi vár majd a jövő felsőoktatására a poszt-COVID időszakban. Ennek ellenére az interjúalanyok egyetértettek a szakirodalomban is megfogalmazott nézetekkel, miszerint új fejezet kezdődött a felsőoktatásban, amely magával hozza majd az értékelési gyakorlat újragondolását és reformját (Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; Ősz, 2020; Sipos és mtsai, 2020). A megkérdezett oktatók szerint az alternatív értékelési módszerek térnyerése, valamint a hibrid oktatási és értékelési formák állandósulása várható.

Összegzés

„Az értékelés kulcsfontosságú pillére az oktatásnak, amely megfelelően alkalmazva az oktatás innovációjának mozgatórugója” – áll az angliai felső- és továbbtanulási nonprofit szervezet jelentésében (JISC, 2020. 6.). A szakértői csoportból álló agytröszt jelentése a jövő értékelési gyakorlatáról számos megfontolandó alapelvet (hitelesség, esélyegyenlőség, megfelelő automatizáltság, folytonosság, biztonság) és ajánlást fogalmaz meg, valamint távlati célokat is előrevetít. Mindezeket szem előtt tartva, az alternatív értékelési módszereket támogató és rugalmas értékelési kereteket biztosító felsőoktatásnak minden bizonnyal célként kell megjelennie a távlati nemzeti szintű oktatási stratégiákban (Jankowski, 2020). Intézményi és oktatói szinten is módszertani innovációra van szükség a hallgatói értékelés gyakorlatában, amely csak közös összefogással valósítható meg. Egyrészt szükség van az intézményi – szabályozási, infrastrukturális – keretek kialakítására, másrészt elengedhetetlen az oktatók módszertani szemléletváltása és széleskörű továbbképzése.

Irodalom

- Alruwais, N., Wills, G. & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(1), 34–37. DOI: 10.18178/ijiet.2018.8.1.1008
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arity V. & Vesty G. (2020) Designing authentic assessments: Engaging business students in flow experience with digital technologies. In McLaughlin, T., Chester, A., Kennedy, B. & Young, S. (szerk.), *Tertiary Education in a Time of Change*. Springer. 21–38. DOI: 10.1007/978-981-15-5883-2_3
- Balla István (2020). A koronavírus elindíthatna akár egy valódi oktatási reformot is. *HVG*. https://hvg.hu/kultura/20200314_A_koronavirus_elindithatna_akar_egy_valodi_oktatasi_reformot_is
- Birenbaum, M., Deluca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L. & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice.

- Policy Futures in Education*, 13(1), 117–140. DOI: 10.1177/1478210314566733
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89. <https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/Filestore/DONOT-DELETE/Fileupload,120807,en.pdf>
- de Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in Higher Education*, 46(1), 96–106. DOI: 10.1080/03075079.2020.1859684
- Cano, E. & Ion, G. (2017, szerk.). *Innovative practices for higher education assessment and measurement*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0531-0
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018, szerk.). *Research methods in education* (8th edition). Routledge.
- Cooper, V., & Tschobotko, A. (2020). *COVID-19 – higher education and student related challenges*. Bevan Brittan LLP. <https://www.bevanbrittan.com/insights/articles/2020/covid-19-higher-education-and-student-related-challenges/>
- Creswell, J. V. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Csapó Benő (2020). Az oktatási rendszerek evolúciója: az iskolán kívüli digitális tanulás tartós hatásai. In Kónyáné Tóth Mária & Molnár Csaba (szerk.), *Mit hoz a jövő? Tanítás-tanulás másképp*. Suliszerviz Pedagógiai Intézet. 232–239. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/20888/>
- Csapó Benő, Csikos Csaba & Korom Erzsébet (2016). Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, 26(3). DOI: 10.17543/iskult.2016.3.3
- DAAD (2020). *COVID-19 Impact on International Higher Education: Studies & Forecasts*. <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/centre-of-competence/covid-19-impact-on-international-higher-education-studies-and-forecasts/#header>
- Einhorn Ágnes (2019). Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban – módszertani mozaik. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3-4), 174–190. http://epa.oszk.hu/03100/03139/00040/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2019_03-04_174-190.pdf
- Fajt Balázs, Török Judit & Kövér Péter (megjelenés alatt). Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*.
- Galletta, A. (2013). *Qualitative studies in psychology: Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press. DOI: 10.18574/nyu/9780814732939.001.0001
- Guàrdia, L., Crisp, G. & Alsina, I. (2017). Trends and challenges of e-assessment to enhance student learning in higher education. In Cano, E. & Ion, G. (szerk.), *Innovative practices for higher education assessment and measurement*. 36–55. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0531-0.ch003
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I. & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. DOI: 10.1007/s11092-020-09340-w
- Hong, R. C. & Moloney, K. (2020). *There is no return to normal: Harnessing chaos to create our new assessment future*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2020/10/OccasionalPaper49.pdf>
- Jankowski, N. A. (2020). *Assessment during a crisis: Responding to a global pandemic*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2020/08/2020-COVID-Survey.pdf>
- JISC. (2020). *The future of assessment: five principles, five targets for 2025*. <https://www.jisc.ac.uk/reports/the-future-of-assessment>
- Kamsker, S., Janschitz, G. & Monitzer, S. (2020). Digital transformation and higher education: A survey on the digital competencies of learners to develop higher education teaching. *International Journal for Business Education*, 160. https://www.ijbe.online/uploads/8/9/6/2/8962951/ijbe_2020_v2.pdf
- Kearns, L. R. (2012). Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198. https://jolt.merlot.org/vol8no3/kearns_0912.pdf
- Knight, G. L. & Drysdale, T. D. (2020). The future of higher education (HE) hangs on innovating our assessment – But are we ready, willing and able? *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 57–60. DOI: 10.1080/23752696.2020.1771610
- Ma, G., Black, K., Blenkinsopp, J., Charlton, H., Hookham, C., Pok, W. F., Chuan Sia, B. & Alkarabsheh, O. H. M. (2021). Higher education under threat: China, Malaysia, and the UK respond to the COVID-19 pandemic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: 10.1080/03057925.2021.1879479
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. Global Survey Report*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Nádori Gergely & Prievara Tibor (2020). Tanítás korona idején. *Index*. https://index.hu/techtud/2020/03/22/digitalis_atallas_oktatas_iskola_tanacsok_javaslatok/
- Námesztovszki Zsolt, Molnár György, Kovács Cintia, Major Lenke & Kulcsár Sarolta (2020). Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai. *Civil Szemle*,

- Különszám (1), 37–58. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>
- Ősz Rita (2020). Hogyan alakíthatjuk át az online oktatást a járványhelyzet értékelése után. *Civil Szemle*, Különszám (1), 145–154. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>
- Pál Ágnes & Kóris Rita (2021, megjelenés alatt). LSP teacher perspectives on alternative assessment practices at European universities amid the Covid-19 crisis and beyond. In Chen, J. (szerk.), *Emergency remote teaching and beyond: Voices from world language teachers and researchers*. Springer.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2020). *How UK higher education providers managed the shift to digital delivery during the COVID-19 pandemic*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/how-uk-higher-education-providers-managed-the-shift-to-digital-delivery-during-the-covid-19-pandemic.pdf>
- Quality and Qualifications Ireland (QQI) (2020). *The impact of COVID-19 modifications to teaching, learning and assessment in Irish Further Education and Training and Higher Education*. <https://www.qqi.ie/Downloads/The%20Impact%20of%20COVID-19%20Modifications%20to%20Teaching%2C%20Learning%20and%20Assessment%20in%20Irish%20Further%20Education.pdf>
- Ramlo, S. (2021). The coronavirus and higher education: Faculty viewpoints about universities moving online during a worldwide pandemic. *Innovative Higher Education*. DOI: 10.1007/s10755-020-09532-8
- Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M. & Guitert Catasús, M. (2016). E-assessment process: Giving a voice to online learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(20). DOI: 10.1186/s41239-016-0019-9
- Ross, J., Curwood, J. S. & Bell, A. (2020). A multi-modal assessment framework for higher education. *E-Learning and Digital Media*, 17(4), 290–306. DOI: 10.1177/2042753020927201
- Sharadgah, T.A. & Sa'di, R. A. (2020). Preparedness of institutions of higher education for assessment in virtual learning environments during the COVID-19 lockdown: Evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 755–774. DOI: 10.28945/4615
- Sipos Norbert, Jarjabka Ákos, Kuráth Gabriella & Venczel-Szakó Tímea (2020). Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen. *Civil Szemle*, Különszám (1), 73–91. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. Merrill.
- Totyik Tamás (2020). Újratervezés az oktatásban a COVID 19 után. *Civil Közoktatási Platform*. <https://ckpinfo.hu/2020/05/17/ujratervezes-az-oktatásban-a-covid-19-után/>
- Willison, J. (2020) Blended Learning Needs Blended Evaluation. In White, M. A. & McCallum, F. (szerk.), *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership*. Springer. DOI: 10.1007/978-981-15-6667-7_5
- Zakota Zoltán (2020). Oktatás járvány idején – Az alkalmazkodás nehézségei. *Civil Szemle*, Különszám (1), 59–71. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>

1. melléklet. Interjúkérdések

I. Tanári és intézményi profil

1. Mi a szakmai háttere, végzettsége és tanítási tapasztalata?
2. Milyen egyetemen/képzésben/szakon tanít?
3. Milyen a pedagógiai szemlélete? Szerinte mitől jó egy szaknyelvi kurzus/óra?

II. Az oktatott szaknyelv és a szakmai kontextus, szaknyelvi kurzus(ok) szerepe a képzésben

1. Milyen szaknyelvet, milyen tárgyakat tanít?
2. Melyek a kurzus és a szaknyelvi képzés legfontosabb tanulási céljai?
3. A kurzus/szaknyelvi képzés során a hallgatók milyen készségei fejlődnek?
4. A kurzus keretében valósulnak-e meg online együttműködések/nemzetközi projektek? Ha igen, mi ezeknek a célja? Hogyan épülnek be a kurzusba?

III. Értékelési módszerek, oktatói szabadság és innovációs lehetőségek az értékelésben 'normál' üzemmódban (hagyományos tantermi környezetben)

1. A hallgatók mi alapján kapnak érdemjegyet? Mi számít bele az értékelésbe és milyen súllyal?
2. A nyelvi készségek fejlődését hogyan méri?
3. Egyéb készségek fejlődését méri-e és kapnak-e erről visszajelzést a hallgatók?
4. Milyen lehetőségei vannak a differenciálásra?
5. Változtatott-e a tanítási gyakorlatán az értékelési módszerek tekintetében az utóbbi 5 évben?
6. Mennyiben vannak rögzítve a kurzusleírásban (tantervben) az értékelési szempontok és az értékelés módja? illetve mennyiben van mozgástere az adott kurzus oktatójának ezek kialakításában?

IV. A kényszertávoktatás hatása az értékelésre: A hallgatók munkájának értékelésében a távoktatási helyzetben

1. Mi jelentette a legnagyobb kihívást az értékelés során?
2. Mi volt az az értékelési gyakorlatában, amin feltétlenül változtatnia kellett, mert az új helyzetben nem volt alkalmazható?
3. Milyen értékelési módszer működött kevésbé vagy jobban, mint korábban?
4. Mi volt a távolléti oktatás legnagyobb hozadéka?
5. Mi az az értékelési gyakorlat, amit alkalmazna a jövőben is?
6. Fognak-e és ha igen, miben fognak változni az értékelési módszerek és gyakorlatok a jövőben a kényszertávoktatási tapasztalatok tükrében?

2. melléklet.
Az interjúalanyok aktív részvételével megvalósított
vagy megvalósítás alatt álló nemzetközi projektek

A projekt címe	A projekt időtartama	A projekt fő fókusza(i)	A projekt honlapja
ICCAGE	2015-2017	online nemzetközi hallgatói együttműködés, interkulturális kommunikáció	iccageproject.wixsite.com/presentation
D.T.Uni	2018-2020	<i>design thinking</i>	www.designuni.eu/about/
PROMINENCE	2018-2020	interkulturális kommunikáció	www.prominenceproject.eu/index.php/prominence/goals/
INCOLLAB	2019-2021	tartalomalapú nyelvoktatás	incollabeu.wixsite.com/project
CORALL	2019-2022	autonóm tanulás, nyelvi portfólió	corallprojecteu.wixsite.com/presentation
LEARN2CHANGE	2021-2023	digitális történetmesélés, online nemzetközi hallgatói együttműködés	fejlesztés alatt
CHARM-EU	2019-2021	kutatóegyetemek együttműködése, tananyagfejlesztés, módszertani megújulás	www.charm-eu.eu

Absztrakt:

A COVID-19 világjárvány következtében bevezetett kényszertávoktatás egyik legfontosabb aspektusa a hallgatói munka életszerű és hiteles értékelése, a hagyományos értékelési formák hatékonyságának megkérdőjelezése. A tanulmány ismerteti annak a nemzetközi kvalitatív kutatásnak az eredményeit, amely európai szaknyelvoktatók körében készült. 10 európai ország, 12 különböző felsőoktatási intézmény szaknyelvoktatójával (N=12) készítettünk mélyinterjút azzal a céllal, hogy feltárjuk a szaknyelvoktatók kényszertávoktatás alatt szerzett különböző tapasztalatait, különös tekintettel a hallgatói munka értékelésével kapcsolatos kihívásokra, az intézményes vagy egyedi megoldásokra, az értékelési gyakorlatot érintő változtatásokra. A kutatás eredményei rávilágítanak az értékeléssel kapcsolatos kihívásokra (tisztességtelen vizsgázói magatartás, kötött intézményi szabályok, oktatók megnövekedett munkaterhelése), valamint az alkalmazott megoldásokra (formatív értékelés előtérbe helyezése, nyílt értékelési gyakorlat alkalmazása, személyre szabott értékelés). A tanulmány a kényszertávoktatásban rejlő lehetőségek kihasználása mellett érvel, és előrevetít egy módszertani és pedagógiai szemléletváltást a szaknyelvoktatás értékelési módszereiben.